

Geißler, Georg

Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation

Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 80-95. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Geißler, Georg: Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation - In: Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 80-95 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234957 - DOI: 10.25656/01:23495

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234957>

<https://doi.org/10.25656/01:23495>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

5. Beiheft

Einsichten und Impulse

Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag

am 20. August 1964



Verlag Julius Beltz · Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik · Verlag Julius Beltz Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72 b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 10; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 68 Mannheim, Hornisgrindestraße 6.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes (soweit nicht schon oben angeführt): Privatdozent Dr. Hans Bokelmann, 852 Erlangen, Burgbergstr. 59; Prof. Dr. Karl Erlinghagen, 6 Frankfurt/Main 10, Offenbacher Landstraße 224; Prof. Dr. Gottfried Hausmann, 2 Hamburg 13, Abteistraße 24; Prof. Dr. Ludwig Kiehn, 2 Hamburg-Blankenese, Strohrredder 19; Prof. Dr. Hermann Röhrs, 69 Heidelberg, Hauptstraße 235; Prof. Dr. Hans Wenke, 2 Hamburg-Wellingsbüttel, Barkenkoppel 15.

Der Titel „Einsichten und Impulse“ ist der Urkunde über die Verleihung des Hansischen Goethepreises 1963 an Wilhelm Flitner entnommen.

Weitere Beiträge zum 75. Geburtstag von Wilhelm Flitner sind in dem gleichzeitig erscheinenden Heft 4 der Zeitschrift für Pädagogik abgedruckt.

Hingewiesen sei auch auf eine Arbeit von Otto Friedrich Bollnow, die ebenfalls Wilhelm Flitner zugedacht, wegen ihres über einen Zeitschriftenbeitrag hinausgehenden Umfangs aber als selbständige Schrift erschienen ist: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. In: Anthropologie und Erziehung Bd. 12. Quelle & Meyer. Heidelberg 1964.

© 1964 Verlag Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Gesamtherstellung: Offsetdruckerei Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

Inhaltsverzeichnis

Ernst Lichtenstein: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik	5
Hans Bohnenkamp: Die Jugend vom Hohen Meißner	34
Oskar Hammelsbeck: Pädagogische Provinz	44
Hans Bokelmann: Das Normproblem in der Pädagogik	60
Georg Geißler: Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation . . .	80
Hans Scheuerl: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule	96
Ludwig Kiehn: Das Wirtschaftsgymnasium	117
Hans Wenke: Strukturen und Lebensformen neuer Universitäten	132
Franz Vilsmeier: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung	153
Karl Erlinghagen: Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen	175
Wolfgang Scheibe: Das Thema „Erziehung“ in der Planung und Praxis der Volkshochschule	194
Wolfgang Brezinka: Verantwortliche Jugendarbeit heute	207
Hermann Röhrs: Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe . . .	238
Gottfried Hausmann; „What new literates can read“	258

Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation

von Georg Geißler

I.

1. Als nach dem ersten Weltkrieg eine Vielzahl von Programmen zur Erneuerung des deutschen Bildungswesens die pädagogische Diskussion mehr verwirrte als förderte, hat Eduard Spranger in einem Aufsatz „Drei Motive der Schulreform“¹⁾ den Versuch gemacht, die vielfältigen und einander widersprechenden Tendenzen auf die von der französischen Revolution ausgehenden Motive der Freiheit, der Gleichheit und der Brüderlichkeit zurückzuführen.

Er sah das Freiheitsprinzip im Individualitätsgedanken des Neuhumanismus, in der Differenzierung der höheren Schule im Laufe des 19. Jahrhunderts, in ihrer Öffnung für die aufstrebenden Schichten nach der Parole „Freie Bahn dem Tüchtigen“ und schließlich in der schon 1905 von Friedrich Paulsen geforderten Wahlfreiheit auf der Oberstufe. Das dem Liberalismus entgegengesetzte demokratische Motiv der Gleichheit zeigte sich nach Sprangers Auffassung vor allem in der Einheitsschulbewegung mit ihrer Forderung nach gleichen Bildungsmöglichkeiten für alle in einem einheitlich organisierten Bildungswesen. Er warnte jedoch vor einer allzusehr vereinfachenden Betrachtungsweise und wies darauf hin, daß der Gleichheitsgedanke der Einheitsschule mit dem Individualitätsgedanken des Liberalismus eine Synthese eingegangen sei. „Das Ergebnis ist die differenzierte Einheitsschule, d. h. ein in der Grundlage für alle Kinder des Volkes gleicher, aber nach oben hin sich mannigfaltig gliedernder Organismus des nationalen Bildungswesens . . . Der Gleichheitsgedanke hat sich nur für die Grundschule durchführen lassen. Vom 5. Schuljahr mindestens an kommt das Individualitätsprinzip in der doppelten Form zur Geltung, daß durch Verzweigung der Schularten auf die inhaltliche Richtung der Begabung, durch innere Gliederung — etwa nach dem Mannheimer Vorbild — auf den Grad der Begabung Rücksicht genommen werden muß“²⁾.

Ich gehe auf Sprangers Darstellung des Prinzips der Brüderlichkeit mit ihrem uns heute verdächtig gewordenen Pathos des Gemeinschaftsgedankens, das sich später so verhängnisvoll ausgewirkt hat, nicht näher ein, da es

1 1921 in der Monatsschrift für höhere Schulen erschienen, später in „Kultur und Erziehung“ aufgenommen.

2 Spranger, Kultur und Erziehung, 3. Aufl. 1925, S. 127.

mir für das Verständnis der Schulorganisation nicht so wesentlich zu sein scheint wie die beiden andern. Von diesen allerdings meine ich, daß sie die Polarität, die jedem modernen Schulsystem innewohnt, gut charakterisieren.

2. Das liberale Prinzip der individuellen Freiheit und das demokratische der Gleichheit sind in den verschiedenen Schulsystemen in ganz verschiedener und oft äußerst komplizierter Weise miteinander verschränkt. Vergleicht man das Schema des westdeutschen Schulaufbaus mit dem des amerikanischen, so scheint in dem ersteren die Freiheitsidee und im letzteren der Gleichheitsgedanke das strukturbildende Prinzip zu sein: auf der einen Seite eine mannigfach gegliederte Schulorganisation, in der aus dem Fundament einer vierjährigen gemeinsamen Grundschule mehrere voneinander gesonderte Schultypen herauswachsen, die sich dann noch weiter verzweigen; auf der anderen Seite das einfache 6-3-3-Aufbauschema der Elementary School, Junior und Senior High School, bei dem es keine parallellaufenden Schularten gibt, also eine Gliederung nur in der Vertikalen ohne jede Breitendifferenzierung. Das amerikanische System erinnert an die Schulorganisationspläne von Comenius oder von Süvern, die ebenfalls nur eine Schulart für eine Altersstufe vorsahen. Die deutsche Entwicklung ist diesen Konzeptionen eines einheitlichen Schulsystems jedoch nicht gefolgt. Die aus den verschiedensten Bedürfnissen erwachsenen Schultypen haben sich weitgehend unabhängig voneinander entwickelt und bilden bis heute noch kein einheitliches Ganzes.

So naheliegend nun aber auch die Zuordnung dieser beiden Formen der Bildungsorganisation zu den beiden Gestaltungsmotiven der Freiheit und der Gleichheit sein mag, so täuscht doch der äußere Eindruck.

Daß das amerikanische Schulsystem für die verschiedenen Altersstufen jeweils nur eine Schulart kennt, also dem klassischen Bild einer „Einheitschule“ entspricht, darf nicht so verstanden werden, als ob es nur eine für alle Schüler gleiche Art der Bildung vermittele. Ein öffentliches Schulwesen von solcher Uniformität wäre nicht in der Lage, den sehr verschiedenartigen Anforderungen gerecht zu werden, die eine hochdifferenzierte Industriegesellschaft heute an den Nachwuchs stellt. In der Tat gibt es hier innerhalb der einen, für alle gleichen Schulart ganz verschiedene Bildungswege, die den unterschiedlichen Anforderungen der arbeitsteiligen Gesellschaft wie auch den mannigfaltigen individuellen Interessen der Schüler entsprechen. Ja man wird sagen müssen, daß kaum ein anderes Schulsystem den individuellen Eigentümlichkeiten, den subjektiven Neigungen und Zielen soviel Raum gibt wie das amerikanische. Das wird durch eine innere Differenzierung erreicht, die unsere deutsche Schule in dieser Form nicht kennt. Sie beginnt schon im ersten Schuljahr, wo die Kinder ganz nach ihrem unterschied-

lichen Entwicklungsstand, ihren individuellen Fähigkeiten und ihrem persönlichen Tempo lesen, schreiben und rechnen lernen und wo niemand daran denkt, alle Schüler der Klasse gleichmäßig zu fördern und bis zum Ende des Jahres auf den gleichen Leistungsstand zu bringen. Der Differenzierung dient schließlich in der High School ein reicher Katalog von Kursen, der jedem Schüler die Zusammenstellung seines eigenen Lernprogramms erlaubt. Hier ist ein hohes Maß von individueller Freiheit gegeben, das nun umgekehrt die Frage nahelegt, ob in diesem Schulsystem eine einheitliche Bildung gewährleistet ist. Darüber wird jedoch später noch einiges zu sagen sein.

Betrachtet man im Vergleich damit unsere deutsche Schulorganisation, so fällt zunächst der Reichtum an verschiedenartigen Schultypen ins Auge. Bei näherer Betrachtung erweist sie sich jedoch als eigentümlich starr. Hier herrscht überall der Klassenunterricht, der allen Schülern der Klasse das gleiche Lernziel setzt, alle gleichmäßig voranschreiten läßt und der individuellen Freiheit nur wenig Spielraum gewährt. Dieses System kennt Schüler nicht als Einzelne, sondern nur als Angehörige eines Klassenverbandes, die als geschlossene Einheit auf abgesteckten Wegen in genormtem Tempo die Schule durchlaufen³). Die Lehrgänge sind für den einzelnen Schüler nicht oder kaum variabel, sie liegen für die verschiedenen Schultypen fest, und da es keine individuellen Wege durch die Schule gibt, so kommt alles darauf an, unter der begrenzten Zahl der vorhandenen Schullaufbahnen für den Einzelnen diejenige herauszufinden, die seinen Fähigkeiten und Zielen am besten entspricht. Je weiter einer in der gewählten Schullaufbahn vorangekommen ist, um so schwerer ist es, Irrtümer durch Übergang in eine andere Schulart zu korrigieren. Das deutsche Schulwesen ist zwar institutionell stärker differenziert als das amerikanische, es ist aber längst nicht so flexibel. Wir sind uns kaum bewußt, wie stark es vom Gleichheitsprinzip beherrscht wird, ja wie sehr die Uniformität ein durchgehender Zug unserer Bildungsorganisation ist.

Welche geschichtlichen Gründe die Unterschiede zwischen der deutschen und der amerikanischen Organisationsform haben, brauche ich nicht darzulegen⁴). Für unsere Betrachtung kommt es nur auf die Erkenntnis an, daß hier zwei verschiedene Grundformen der Organisation des Bildungswesens

3 Vgl. dazu auch meinen Aufsatz „Das System des Klassenunterrichts“ in der Wilhelm Flitner gewidmeten Festschrift „Erziehung und Schule in Theorie und Praxis“, hrsg. v. Georg Geißler und Hans Wenke, Weinheim 1960.

4 Auf die geschichtlichen Wurzeln des amerikanischen Bildungssystems hat Rudolf Haas in seinem Aufsatz „Das amerikanische Bildungswesen“ besonders hingewiesen. Vgl. Froese, Haas, Anweiler, Bildungswettlauf zwischen West und Ost, Freiburg o. J. (1961).

sichtbar werden. Es ist notwendig, sie in ihrer systematischen Bedeutung näher ins Auge zu fassen.

3. Unsere Betrachtung muß davon ausgehen, daß das öffentliche Bildungswesen die gesamte Jugend ohne Ausnahme für ihr späteres Leben in der Welt der Erwachsenen vorzubereiten hat. Diese Aufgabe ist, wie schon Comenius erkannte, nicht individuell zu lösen, einmal wegen der großen Zahl der Schüler, dann aber auch, weil es Anforderungen gibt, die für alle gleichermaßen gelten. Deshalb muß die Organisation der Schule auf die gleiche Behandlung aller bedacht sein. Diese erstreckt sich auf die allgemeine Schulpflicht, den Schulbeginn, die Schuldauer usw. bis hin zu der nicht geringen Anzahl der für alle geltenden Forderungen des Lehrplans. Die Schule als eine Institution des Massenunterrichts und der Massenerziehung wäre gar nicht möglich, wenn die Gleichheit nur eine fiktive Voraussetzung wäre und nicht in der weitreichenden tatsächlichen Gleichheit der Menschen eine reale Grundlage hätte. Ob diese Gleichheit, wie bei Comenius, religiös gedeutet wird oder politisch wie bei Condorcet und Süvern, ob sie als eine ursprüngliche verstanden wird, die verlorengegangen und durch die Erziehung wiederherzustellen ist, spielt für das Organisationsproblem nur eine geringe Rolle. Wesentlich ist, daß die öffentliche Erziehung sich auf das für alle Gemeinsame gründen muß. In diesem Sinne ist die Gleichheit das Fundamentprinzip jeder umfassenden Bildungsorganisation.

Nun handelt es sich dabei aber nicht um eine uneingeschränkte Gleichheit, denn die Verschiedenheiten der Menschen lassen sich nicht ignorieren. Schon die Unterschiede des Alters, die bei der Jugend besonders hervortreten, verlangen ihr Recht und müssen durch eine entsprechende Gliederung der Schüler nach Altersgruppen berücksichtigt werden, wenn auch innerhalb der Altersklasse das Gleichheitsprinzip seine Geltung behält. Ähnliches gilt für die Geschlechtsunterschiede.

Auch die Unterschiede, die sich aus der Gunst und Ungunst der sozialen Verhältnisse und des persönlichen Schicksals ergeben, kann die Schulorganisation nicht übersehen. Wenn sie allen Schülern die gleichen Bildungsmöglichkeiten einräumen will, muß sie dafür sorgen, daß die Mängel der häuslichen Erziehung und des Milieus nach Möglichkeit ausgeglichen werden. Die Gleichheit der Chancen erscheint uns heute als ein unabdingbares Gebot der sozialen Gerechtigkeit. Das ist der Sinn der Grundschule, daß sie am Anfang der Schulzeit für eine Anzahl von Jahren alle Schüler den gleichen Bedingungen unterwirft, damit keiner in den äußeren Möglichkeiten seiner weiteren Bildung benachteiligt sei. Es geht hierbei um die Gleichheit der Umstände, die etwas anderes ist, als eine angestrebte Gleichheit der zu bildenden Personen. In der öffentlichen Diskussion wird beides häufig mit-

einander verwechselt, was eine der Ursachen für das Mißverständnis der Einheitsschule nicht nur bei vielen ihrer Gegner, sondern auch bei manchem ihrer Anhänger ist. Mißverständlich ist auch der Begriff der Startgleichheit, weil er zu der Meinung verleitet, man müsse die in ihrer Entwicklung Begünstigten an der gezogenen Startlinie solange festhalten, bis die Nachzügler alle herangekommen seien. Daß sich in der Praxis die Grundschule oft so auswirkt, ist nicht zu leugnen. Es kann aber nicht darum gehen, die Fortgeschrittenen zu hemmen, sondern die Benachteiligten in besonderer Weise zu fördern, damit sie nachholen können, was an ihnen versäumt worden ist. Deshalb kann schon in der Grundschule der Grundsatz der Gleichheit nur mit Einschränkung gelten.

Schließlich muß sich die Schule mit der individuellen Ungleichheit auseinandersetzen, die ihre Ursache in der Person des Schülers hat. Ist die Ungleichheit der Umstände ein im wesentlichen negativer Faktor, dem entgegengewirkt werden muß, so sind die individuellen Besonderheiten, aufs Ganze gesehen, positiv zu werten. Und zwar nicht nur, weil ihre Unterdrückung der subjektiven Entfaltung abträglich wäre, sondern auch deshalb, weil die hochspezialisierte moderne Kultur auf die Pflege der Eigentümlichkeiten angewiesen ist.

Damit wird aus mehreren Gründen das primäre Prinzip der Gleichheit durch das sekundäre der individuellen Freiheit relativiert, was seinen organisatorischen Ausdruck in der Differenzierung findet. Von der Art und Weise dieser Differenzierung hängt es ab, welches Verhältnis Gleichheit und Freiheit in einem Schulsystem zueinander einnehmen.

II

1. Die europäische Schultradition differenziert ausschließlich oder vorwiegend nach Schultypen. Es gibt höhere, mittlere und Elementarschulen; es gibt Schulen, die ihren Bildungsschwerpunkt in den klassischen Sprachen, in den neueren Sprachen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften, im Musischen oder auch in der Wirtschaft haben, es gibt Berufsschulen der verschiedensten Fachrichtungen, und es gibt neben der Normalschule die mannigfaltigen Formen der Sonderschule. Dabei handelt es sich immer um vollständige, für sich bestehende Schulen, die darauf angelegt sind, daß sie von Anfang bis Ende durchlaufen werden. Sie haben ihre Eigenart in einer z. T. langen Geschichte entwickelt und legen im allgemeinen großen Wert auf ihre Besonderheit. Die Meinung, daß diese Typengliederung auf vorgegebene Begabungstypen zurückgehe, ist nicht haltbar; die Schularten sind vielmehr auf die verschiedenartigen Bedürfnisse der Gesellschaft ausgerich-

tet, die zu unterschiedlichen Anforderungen der Schule führen und damit die entsprechenden Begabungen herausfordern und prägen.

Eine nach Schularten, also institutionell differenzierte Organisation des Bildungswesens, für die ich als Beispiel das bundesdeutsche Schulsystem genannt habe, kann die unterschiedlichen Formen der Bildung jeweils in eindrucksvoller Geschlossenheit repräsentieren. Man braucht dabei nicht nur an die alten Gelehrtenschulen wie Schulpforte und andere zu denken, auch ein modernes musisches Gymnasium, das den Einzelnen in eine geformte Welt der Musik und der Bilder hineinstellt, kann eine große erziehende Kraft ausstrahlen. Entscheidend ist dabei, daß der betreffende Bildungstypus, d. h. die besondere Art, in der die verschiedenen geistigen Inhalte zu einer Einheit zusammenwachsen, in der Schulform seinen entsprechenden Ausdruck findet. Die Gliederung eines Bildungswesens nach Schultypen ist eine Gliederung nach Bildungsidealen und nur als solche pädagogisch verständlich und gerechtfertigt. Sie ermöglicht dem einzelnen Schüler eine begrenzte Freiheit der Entscheidung, unterwirft ihn danach aber dem Gleichheitsanspruch des Typus, so daß die aus dem Rahmen fallenden Eigentümlichkeiten keine Berücksichtigung mehr finden.

Nun muß aber gefragt werden, wie weit die verschiedenen Schularten heute noch solche ausgeprägten Typen darstellen. Die meisten unserer Gymnasien führen mathematisch-naturwissenschaftliche und neusprachliche Züge unter einem Dach, und viele altsprachliche Gymnasien gabeln sich von der dritten Fremdsprache an in einen griechischen und einen französischen Zug. Die verschiedenen Kombinationen der Sprachenfolge tragen weiter dazu bei, die Konturen der Schulform zu verwischen, so daß bei den höheren Schulen nur noch in Ausnahmefällen von eindeutig geprägten Schultypen mit einem ihnen eigentümlichen Geist die Rede sein kann. Die seit dem 19. Jahrhundert sich vollziehende Nivellierung der Schularten, die eine Teilercheinung des allgemeinen gesellschaftlichen Nivellierungsprozesses ist, führt zu einem Pluralismus gleichgearteter Einzelschulen, die ihren mehrfachen Aufgaben dadurch gerecht zu werden versuchen, daß sie intern nach verschiedenen „Zügen“ differenzieren. Auch das ist noch eine institutionelle Form der Differenzierung, denn die Züge sind feste Einrichtungen von Dauer, sie haben aber nicht die gleiche atmosphärische Bildungskraft wie die aus einem Geist lebende Schule, die alle ihre Schüler nach dem gleichen Lehrplan unterrichtet und nicht verschiedene Bildungsgehalte zur Wahl anbietet.

2. Die Differenzierung nach Schularten kann der individuellen Eigenart der Schüler nur zum Teil gerecht werden. Spranger hat deshalb in dem ein-

gangs angeführten Zitat gefordert, daß dem Individualitätsprinzip in einer doppelten Form Rechnung zu tragen sei: durch Verzweigung der Schularten müsse auf die inhaltliche Richtung der Begabung, durch innere Gliederung, etwa nach dem Mannheimer Vorbild, auf den Grad der Begabung Rücksicht genommen werden. Ob die übliche Unterscheidung von Begabungsrichtung und Begabungsgrad das komplexe Begabungsproblem nicht allzusehr vereinfacht, mag dahingestellt sein. Ich habe schon erwähnt, daß die Verzweigung der Schularten nicht kausal in den Begabungsrichtungen begründet ist, sondern final in der Mannigfaltigkeit unserer Kultur, auf die hin erzogen wird. Doch ist der Sprangersche Hinweis auf die Unterschiede im Grad der Begabung für uns wertvoll, weil er einen weiteren Aspekt der Differenzierung sichtbar macht.

Das Mannheimer Schulsystem, das um die letzte Jahrhundertwende von Anton Sickinger entwickelt wurde, stellt bekanntlich den Versuch dar, die Schülerschaft großer Volksschulkörper nach ihrer Begabungshöhe, bzw. nach dem Grad ihrer Leistungsfähigkeit so zu gliedern, daß die normalen Schüler, die unter dem Durchschnitt liegenden und die darüber hinausragenden jeweils gesonderte Klassen bilden. Dabei ging Sickinger davon aus, daß der Schulunterricht als Kollektivunterricht die größtmögliche Homogenität der Schulklasse zur notwendigen Voraussetzung habe. Diese Gliederung hat sich in Deutschland nicht durchgesetzt, wir finden sie heute aber im englischen Schulsystem in ganz ähnlicher Weise wieder.

Der Aufriß des englischen Bildungswesens ist in seinen Hauptmerkmalen von dem deutschen nicht sehr verschieden. Nach der für alle Kinder gemeinsamen sechsjährigen Grundstufe der Primary Education, bei der auf die zweijährige Infant School die vierjährige Junior School folgt, gliedert sich auf der nächsten Stufe die Secondary Education in drei parallele Schularten auf (tripartite system): die Secondary Modern School, die Secondary Technical School und die Secondary Grammar School. Im Unterschied zur deutschen kennt die englische Schule aber innerhalb der Schularten noch eine Aufteilung der Schüler nach ihrer Intelligenz (IQ) und ihren Leistungen in Englisch und Mathematik. Von der Junior School an laufen mehrere „streams“ nebeneinander, die mit A, B, C usw. oder zur besseren Verschlüsselung auch mit allen möglichen anderen Signaturen bezeichnet werden, also parallele Klassenzüge, die in ihrem Leistungsniveau verschieden, dafür aber in sich homogen sind. Dadurch ergibt sich eine über die inhaltlich bestimmte Gliederung nach Schultypen hinausgehende, vorwiegend auf formalen Kriterien beruhende Differenzierung der Schulorganisation; wobei man freilich nicht übersehen darf, daß auch gleichwertige streams in ihren

Lehrplänen verschieden sein, daß also zu den auf die Höhe der Anforderungen bezogenen formalen Gesichtspunkten der Gliederung nachträglich noch inhaltliche Momente hinzutreten können. Das trifft insbesondere für die Comprehensive School zu, die in sich inhaltlich differenzieren muß, da sie von dem tripartite system abweicht und die drei Arten der Secondary School in eine zusammenfaßt.

Ob sich das Streaming-Verfahren auf die Dauer bewähren wird, ist für den Außenstehenden schwer zu beurteilen. Die größtmögliche Gleichheit der Schüler einer Klasse hat für den Unterricht gewiß ihre Vorteile; macht man sie aber zum dominierenden Prinzip, so verkennt man, daß auch das Niveaufälle wichtig ist und eine große pädagogische Bedeutung haben kann, weil es in der Schule nicht nur um die Leistung geht, sondern auch um das Zusammenleben mit den Andersgearteten. Die pädagogische Bewegung in Deutschland hat deshalb den Plan Sickingers nicht aufgenommen. Sein Versuch ist aber auch daran gescheitert, daß das Streben nach Homogenität der Schulklasse zu immer speziellerer Aufgliederung des Mannheimer Schulwesens führte, was die zentralistische Zusammenfassung der bis dahin selbständigen Einzelschulen zu dem Großbetrieb eines gestädteischen Volksschulkörpers zur notwendigen Folge hatte. Denn da die Klassenstärke an die übliche Norm gebunden ist, hängt die Möglichkeit der Gliederung in verschiedenartige parallele Klassenzüge von der Größe der Schule ab. Je mehr Schüler, um so stärker läßt sich das Schulsystem durchgliedern. Schülerzahl und Differenzierungsgrad stehen also in einem arithmetischen Verhältnis zueinander, jedenfalls solange man die Klasse als die kleinste Differenzierungseinheit ansieht.

Die beschriebene Differenzierung nach Schularten und Leistungsklassen sucht dem Freiheitsprinzip dadurch Rechnung zu tragen, daß sie eine auf das Typische beschränkte Anzahl von institutionalisierten Bildungswegen zur Wahl stellt. Sie gewährt dem Einzelnen einen begrenzten Spielraum, indem sie den Geltungsbereich des Gleichheitsprinzips einschränkt. Die Freiheit der Wahl ist aber nur ein einmaliger Akt. Ist der Schüler in die seiner Eigenart entsprechende Schulform oder Klassenart einmal eingetreten, so ist er an den festgelegten Bildungsgang gebunden. Er ist nicht in der Lage, ihn zu verändern; weder kann er ihn abkürzen noch kann er ihn seinen wechselnden Neigungen oder seiner individuellen Eigenart, soweit sie dem Typus nicht entspricht, anpassen. Institutionelle Differenzierung ist immer auf Dauer angelegt und darum von verhältnismäßig geringer Elastizität; sie ist am Typus und nicht am Einzelnen orientiert; sie hat mehr das Objektive der Bildung als die Verschiedenheit der Subjekte im Auge.

III

Nun gibt es noch andere Formen der Differenzierung, die nicht den Charakter fester Einrichtungen tragen und darum dem Besonderen der Situation und ihren Veränderungen besser angepaßt werden können. Ich möchte sie unter dem Begriff der elastischen Differenzierung zusammenfassen. Dazu gehören alle wechselnden Gruppierungen innerhalb der Klasse wie auch die von der Klasse unabhängigen nichtständigen Organisationsformen, also im wesentlichen der Gruppenunterricht, der Kursunterricht und der Einzelunterricht.

1. Ist die Klasse eine feste Einheit von Schülern, die in ihrem Kernbestand für mehrere Schuljahre, möglichst für die ganze Schulzeit zusammenbleibt, so ist die Gruppe innerhalb der Klasse nicht von gleicher Dauer. Sie tritt im allgemeinen für bestimmte, klar abgegrenzte Aufgaben zusammen, löst sich nach deren Erfüllung wieder auf, wechselt bei neuen Aufgaben ihre Zusammensetzung, ihre Größe, ihre Arbeitsweise, stellt also gegenüber der größeren und schon darum schwerfälligeren Klasse einen lockeren, beweglichen, anpassungsfähigen Verband dar, der dem einzelnen Schüler in höherem Maße Gelegenheit zur Entfaltung seiner besonderen Fähigkeiten gibt. Ist die Klasse auf ihrem Weg durch die Schule, ungeachtet ihrer jeweiligen Zusammensetzung, durch den Aufbau des für alle geltenden Lehrplans festgelegt, so hat die Gruppe wesentlich mehr Bewegungsfreiheit. Sie kann vor allem da, wo Arbeitsteilung möglich ist, geeignete Spezialaufträge übernehmen, dadurch ihren besonderen Beitrag zur Gesamtarbeit der Klasse liefern und auf diese Weise auch leichter einen Zugang zum größeren Sachzusammenhang finden, der ihr bei dem üblichen gemeinsamen Vorgehen der Klasse vielleicht verschlossen bliebe.

Die Auflockerung der starren Unterrichtsfront durch Arbeitsteilung und Gruppenbildung ist allerdings nur möglich, wenn das dem Klassenunterricht zugrunde liegende Gleichheitsprinzip in seinem Geltungsanspruch beschnitten wird. An alle Schüler der Klasse die gleichen Anforderungen stellen, die von allen auf die gleiche Weise erfüllt werden sollen, bedeutet eine Uniformierung des Schulunterrichts und einen Verzicht auf die großen pädagogischen Möglichkeiten, die aus der Aktivierung der individuellen Interessen und der speziellen Fähigkeiten des Einzelnen erwachsen. Deshalb ist es sinnvoll, Gruppen zu bilden, die dem Einzelnen eine freiere Betätigung erlauben.

Dabei kann es sich vor allem in der Pflichtschule als nötig erweisen, nicht nur verschiedenartige, dennoch aber gleichwertige Anforderungen zu stellen, sondern die Ansprüche auch ihrer Höhe nach zu differenzieren. Dem

oft sehr großen Leistungsgefälle einer Volksschulklasse, das sich meist im Rechen- und im Rechtschreibunterricht zeigt, kann durch Bildung von Leistungsgruppen mit unterschiedlichen Lehrzielen Rechnung getragen werden, die dann freilich eine größere Beständigkeit haben. Sie sind in ihrem Charakter den englischen streams verwandt, ohne institutionalisiert zu sein, sind daher flexibler und nehmen eine Zwischenstellung zwischen den streams und den wechselnden Gruppen des arbeitsteiligen Unterrichts ein.

2. Bindet man die Gruppe an einen vorgeplanten Lehrgang, so spricht man im allgemeinen nicht mehr von Gruppen-, sondern von Kursunterricht. Der Klassenunterricht vereinigt immer mehrere Lehrgänge zu einem Ganzen, der Kursunterricht bezieht sich nur auf ein einzelnes Fachgebiet oder einen Teil desselben: man nimmt in der Volkshochschule an einem Deutsch-, einem Spanisch-, einem Kochkursus teil, oder man absolviert einen Kursus in Erster Hilfe, in der Schweißtechnik, im Maschinenschreiben. Wir kennen den Kursus meist als eine Einrichtung zur isolierten Erlernung bestimmter Fertigkeiten, aber er greift doch inhaltlich darüber hinaus. Eine gewisse Isolierung ist ihm eigen, er bildet keinen Zusammenhang mit ähnlichen Veranstaltungen, sondern besteht selbständig. In seiner Zusammensetzung ist er gewöhnlich von längerer Dauer und größerer Stabilität als die Gruppe im arbeitsteiligen Unterricht, verlangt also eine größere Beständigkeit von den Teilnehmern, ohne doch eine Dauerinstitution wie die Klasse zu sein. Deshalb können Kurse innerhalb der Klasse bestehen, wie auf der Oberstufe der höheren Schule, sie können neben dem Klassenunterricht herlaufen und Schüler verschiedener Klassen umfassen, wofür die „Niveaugruppen“ des Jena-Plans ein Beispiel sind, und sie können schließlich an die Stelle der Klasse treten, wie in der amerikanischen High-School oder bei uns auf den Hochschulen. Im letzteren Falle ergibt sich eine vom Klassensystem völlig abweichende Struktur der Schulorganisation.

Das Kurssystem kann dem Schüler ein wesentlich größeres Maß an Freiheit gewähren als der Klassenunterricht. Es erlaubt die freie Wahl in bezug auf die Zahl und den Inhalt der Kurse sowie ihren Wechsel in bestimmten Zeitabschnitten. Im Extremfall liefert die Schule mit ihren Kursen den Schülern ein vollständiges Bildungsangebot, aus dem sie sich, beraten von den Lehrern, das für sie Passende aussuchen können. So hat man von der amerikanischen High School nicht zu Unrecht gesagt, daß sie eine „Bildung nach Maß“ vermittele. Je größer die Schule, je mehr Lehrer, Räume, Lern- und Lehrmaterial sie hat, um so zahlreicher und vielfältiger können die Kurse sein, die sie einrichtet. Dabei ist die Zahl der Teilnehmer zwar nicht unwichtig, aber ein schwach besuchter Kursus läßt sich wegen seiner relativ kurzen

Dauer wirtschaftlich leichter rechtfertigen als eine unterbesetzte Klasse die ganze Schulzeit hindurch.

Zwar gibt es auch im Kurssystem Einschränkungen der individuellen Freiheit. Auch die High School und das College in den Vereinigten Staaten kennen obligatorische Kurse neben den wahlfreien, und die deutsche Universität, die ja gleichfalls ein Kurssystem darstellt, neigt immer mehr dazu, feste Studiengänge vorzuschreiben. Aber solange die Lehrgänge der Kurse nicht fest miteinander verkoppelt werden, wie es bei den Lehrplänen für die Klassen der Fall ist, behält das Kurssystem größere Möglichkeiten der individuellen Anpassung.

Das gilt auch für jene Sonderform von Kursen, die dem Klassensystem am nächsten verwandt ist, die sogenannten „Fachklassen“, wie wir sie von August Hermann Francke her kennen. Sie sind nicht Klassen im üblichen Sinn, sondern eher verlängerte Einzelkurse, mehrjährige Lehrgänge, die aber nicht miteinander verbunden sind, so daß in den verschiedenen Fächern getrennte Versetzungen erfolgen können. Das gibt dem Schüler größere Freiheit in bezug auf die wechselnde Akzentuierung seiner Arbeit und das unterschiedliche Tempo des Durchlaufens der einzelnen Fachlehrgänge.

Gruppenunterricht und Kursunterricht unterscheiden sich vom Klassenunterricht dadurch, daß bei den ersten beiden die Zusammensetzung der Teilnehmer häufiger wechseln kann, während sie beim Klassenunterricht, wenigstens der Konzeption nach, immer die gleiche bleibt. Deshalb erlauben die ersteren leichter Korrekturen von falschen Entscheidungen und bessere Anpassung an die Entwicklung der Interessen und der Leistungen des Einzelnen. Gemeinsam ist allen dreien aber, daß sie es, wie beim Schulunterricht üblich, nicht mit einem einzelnen Schüler, sondern mit mehreren zu tun haben, mag deren Zahl auch jeweils verschieden groß sein. Nun gibt es aber auch „individual work“ in der Schule, und wenn wir diesen Begriff mit Einzelunterricht übersetzen, so müssen wir uns fragen, ob damit nicht ein fremdes Element in die Schule kommt, das sie in ihrer Struktur verändert, ihre heutige Form vielleicht sogar völlig auflöst.

3. Wenn heute von Einzelunterricht in der Schule gesprochen wird, so ist nicht an Privatunterricht gedacht, bei dem ein einzelner Schüler seine Bildung mit Hilfe eines nur für ihn bestimmten Lehrers auf seine ganz individuelle Weise erwirbt. Das widerspräche in der Tat den Möglichkeiten und dem Sinn des Schulunterrichts, der stets ein Unterricht für viele ist. Es wären ebensoviel Lehrer wie Schüler nötig, wenn nicht jeder Lehrer immer für eine größere Schülerzahl zu sorgen hätte. Daran kann sich prinzipiell auch beim Einzelunterricht in der Schule nichts ändern, wenn man einmal von den

Ausnahmefällen ganz individueller Hilfe absieht, die es in jeder Schulstunde gibt, die aber keinerlei Einfluß auf die Struktur der Unterrichtsorganisation haben.

Einzelunterricht in der Schule meint also nicht Unterricht eines Lehrers für einen einzelnen Schüler, sondern, wie die amerikanische Terminologie es richtig bezeichnet, Einzelarbeit des Schülers, bei welcher der Lehrer nicht in Erscheinung tritt. Das kann etwa so geschehen, daß der Schüler bei einer sprachlichen oder bildnerischen Darstellung völlig frei seinen persönlichen Intentionen folgt, was heute zu den selbstverständlichen Alltäglichkeiten jeder Unterrichtsform gehört.

In einem besonderen Sinne versteht man aber unter Einzelarbeit, daß der Schüler statt vom Lehrer von einem Lehrbuch oder einer Arbeitsanweisung geleitet wird, wie es beim Dalton-Plan geschieht, oder daß er, wie in der Montessori-Methode, bei didaktischen Spielen oder neuerdings im programmierten Unterricht sich der im methodisch geformten Arbeitsmaterial liegenden Führung anvertraut. In diesen Fällen fehlt die unmittelbare Einwirkung des Lehrers; er braucht nicht einmal persönlich anwesend zu sein, weil er sozusagen in objektiver Form präsent ist. Er führt den Schüler mittelbar auf einem Weg, den er vorher im Aufbau des didaktischen Materials festgelegt hat.

Welchen Umfang diese Einzelarbeit annehmen kann, hängt u. a. davon ab, wie weit entsprechende Arbeitsmittel zur Verfügung stehen. Die amerikanische Schule hat darin einen erheblichen Vorsprung vor der europäischen. Die Schulbücher sind dort ganz auf die selbständige Benutzung durch die Schüler angelegt, anders als bei uns, wo sie ohne die Erläuterung des Lehrers meist nur schwer verständlich sind, und es gibt eine reiche Fülle von Material für das weit verbreitete individual work.

In der Schule haben wir unter Einzelunterricht also Selbstunterricht⁵⁾ zu verstehen, der den Schüler von der unmittelbaren Führung des Lehrers und der ständigen Rücksichtnahme auf die Mitschüler, die mit ihm zusammen unterrichtet werden, unabhängig macht. Er kennt keine Klasse oder Gruppe, sondern stellt den Schüler ganz auf sich selbst. Hier handelt es sich — so hat es jedenfalls den Anschein — um die äußerste Form einer Individualisierung des Unterrichts, die dem Schüler das höchste Maß an Freiheit gewährt. Helen Parkhurst spricht denn auch in ihrem Dalton-Plan von „Free Work“ und beruft sich, ähnlich wie Maria Montessori, ausdrücklich auf das Freiheitsprinzip.

5 Vgl. dazu auch Berthold Michael, Selbstbildung im Schulunterricht, Weinheim 1963.

Nun wird man die großen Möglichkeiten dieser Unterrichtsform für die freie individuelle Bildung nicht verkennen dürfen: die Arbeitsaufgaben können der besonderen Lernsituation des Einzelnen genau angepaßt werden; jeder kann seinem eigenen Arbeitstempo folgen und muß nicht mit den andern im Gleichschritt marschieren; er ist unabhängig von der beim größeren Verband nicht zu entbehrenden schematischen Zeitregulierung durch den Stundenplan; er muß nicht ständig an der kurz gehaltenen Leine des Lehrers gehen; und schließlich lernt er, für seine Arbeit selbst die Verantwortung zu übernehmen. Das sind unverkennbare Vorzüge.

Sieht man aber genauer hin, so entdeckt man sehr bald auch die eng gezogenen Grenzen dieser Freiheit. Da der Schüler sich nicht allein aus eigener Kraft bilden kann, bleibt er auf die Hilfe des Lehrers angewiesen. Sie erfolgt hier durch vorfabriziertes Material, das nicht für jeden Schüler einzeln angefertigt werden kann, sondern für alle verwendbar sein muß. Es ist wie alle Serienfertigung genormt. Das wird am deutlichsten bei den modernen Lernprogrammen, deren Standardisierung große Investitionen erfordert. Dieses Material muß also das Individuelle, von der Norm Abweichende, gerade ausklammern, es kann sich nur am Gesetz der Sache und an den typischen methodischen Möglichkeiten orientieren. So vermag bei der vorausgeplanten, auf konfektionierte Hilfen angewiesenen indirekten Steuerung der Lehrer auf die Eigentümlichkeit des Einzelnen noch weniger Rücksicht zu nehmen als im Klassenunterricht, dessen Ablauf er immerhin persönlich regulieren und den wechselnden Umständen anpassen kann. Das Prinzip der Gleichheit, das wir als das Fundamentalprinzip der Schule erkannt haben, schlägt also auch bei der scheinbar ganz auf Freiheit angelegten Einzelarbeit des Schülers durch: es ist wirksam im genormten Material. Damit wird der relative Wert dieser Unterrichtsform nicht bestritten, denn die angeführten Gründe für ihre Rechtfertigung bleiben durchaus bestehen.

Die Begrenzung der individuellen Freiheit durch die Materialisierung des Lernprozesses hat auch ihre positive Seite, insofern der junge Mensch lernen muß, ohne die ständige direkte Hilfe des Lehrers dem Gang einer Sache zu folgen und mit den dabei auftretenden Schwierigkeiten allein fertig zu werden. Die versachlichte Hilfe kann allerdings nicht die Norm sein. Der Heranwachsende braucht die persönliche Führung des Lehrers, der sich auch unter den ungünstigen Bedingungen des kollektiven Klassenunterrichts auf den einzelnen Schüler und seine persönlichen Schwierigkeiten immer noch besser einstellen kann, als eine Lernmaschine oder eine gedruckte Arbeitsanweisung das vermag. Diese Lernhilfen können nur schematisch verfahren, auch wenn das Programm noch so sehr den individuellen Verschiedenheiten Rechnung zu tragen sucht.

IV

Es dürfte deutlich geworden sein, daß alle Differenzierungsbestrebungen da ihre Grenze haben, wo der Charakter der Schule als einer Stätte gemeinschaftlicher Erziehung und gemeinschaftlichen Unterrichts gefährdet wird. Ich habe bereits erwähnt, daß die Jugend nicht nur ihrer großen Zahl wegen in der Schule gemeinsam erzogen wird, sondern weil sie einmal Aufgaben zu erfüllen hat, die bei aller Spezialisierung unserer Kultur doch an gemeinsame inhaltliche Voraussetzungen und an die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum Zusammenleben gebunden sind. Die Jugend dafür vorzubereiten, ist der spezifische Auftrag der öffentlichen Schule, und von dieser Zielsetzung muß alle Schulorganisation ausgehen. Prinzipiell wird damit die Freiheit des Einzelnen negiert und die Gleichheit zur Richtschnur gemacht. Das hat am radikalsten Hegel formuliert, der in seiner „Philosophie des Geistes“ die Forderung, der Lehrer habe sich nach der Individualität jedes seiner Schüler zu richten, für leeres Gerede erklärt und betont, mit der Schule beginne ein Leben nach einer allen gemeinsamen Regel, bei dem der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten und zum Wissen und Wollen des Allgemeinen gebracht werden müsse⁶). Wir wissen heute allerdings, daß die Schule auch die Besonderheiten pflegen muß, weil sie in unserer Gesellschaft ebenso unentbehrlich sind wie das Gemeinsame, weil der Einzelne einen unverzichtbaren Anspruch auf seine Eigenart hat und weil er oft nur von seinem Besonderen aus den Zugang zum Allgemeinen findet. Als Gegengewicht gegen die in der Natur der Schule angelegte Gefahr der Nivellierung ist deshalb die auf die Freiheit des Einzelnen gerichtete Differenzierung unentbehrlich.

Für die beste Verbindung von Freiheit und Gleichheit im Schulleben gibt es keine festen Regeln. Auch für die Organisation der Schule kann man nicht allgemein und für alle Zeiten bestimmen, in welcher Form beiden Prinzipien Rechnung getragen werden soll. Aber in der Situation einer Zeit und im historisch gegebenen Einzelfall muß immer wieder das Grundverhältnis überprüft und festgestellt werden, ob die Akzente nicht neu gesetzt werden müssen.

So hat die gegenwärtige amerikanische Diskussion über die High-School und das College⁷) deutlich werden lassen, daß die bisher den einzelnen Schülern zugestandene sehr weitreichende Freiheit in der Wahl der Bil-

6 Hegel, Sämtl. Werke, hrsg. v. Herm. Glockner, Stuttgart 1929, Bd. 10, S. 88.

7 Vgl. den Rockefeller-Bericht „The Pursuit of Excellence“ und den Conant-Bericht „The American High School Today“, beide übersetzt und herausgegeben von Hartmut v. Henning unter dem Titel „Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung“, Stuttgart 1960.

dungsinhalte zu einer alarmierenden Vernachlässigung nationaler Notwendigkeiten geführt hat, vor allem was die naturwissenschaftliche Bildung angeht. Wenn auch die Kritiker nicht daran denken, die dem amerikanischen Bildungswesen innewohnende Freiheit im Wettlauf mit der Sowjetunion preiszugeben und sich deren gering differenziertes Schulsystem zum Vorbild zu nehmen, so betonen sie doch stärker die Herausforderung des Einzelnen durch die für alle gleichen Ansprüche.

In diesen Auseinandersetzungen ist die strukturelle Schwäche des reinen Kurssystems zutage getreten: es garantiert nicht ohne weiteres die Erfüllung der von der Kultur und der Gesellschaft an die heranwachsende Generation zu stellenden Anforderungen und begünstigt leicht einen bequemen Individualismus, der sich mit einer bruchstückhaften Bildung begnügt. Die öffentliche Erziehung darf aber am wenigsten den für alle geltenden Anspruch vernachlässigen und die Tatsache vergessen, daß es oft gerade die sperrigen Aufgaben sind, die die Bildung aktivieren. Deshalb dürfte die Verbindung eines Systems von wahlfreien Kursen mit einem auf lange Sicht arbeitenden Kernunterricht einer einseitigen Lösung immer vorzuziehen sein.

Umgekehrt wird bei der Betrachtung des deutschen Bildungswesens immer deutlicher, daß unsere überlieferte institutionelle Differenzierung nach Schultypen weder den Anforderungen der heutigen Gesellschaft noch dem derzeitigen Stand unserer pädagogischen und psychologischen Erkenntnis ganz gerecht werden kann. Wir haben ein System von starren Bildungsgängen, bei dem fast alles von der richtigen Entscheidung in einem einzigen Zeitpunkt abhängt. Es gibt keine Möglichkeit, sich vor der Entscheidung für einen der zur Wahl stehenden Schulwege an den neuen Anforderungen zu erproben; die Anforderungen sind für jede Schulart fest gebündelt und müssen als Ganzes hingenommen werden, wobei es nur auf den späteren Stufen einige Variationen gibt. Was not tut, jedenfalls im allgemeinbildenden Schulwesen, ist nicht die Vermehrung der Schultypen, die das System nur noch unbeweglicher und unübersichtlicher machen würde, sondern eher ihre Verringerung, dafür aber eine elastische innere Differenzierung durch Kurse, die sich um einen gemeinsamen Kern lagern.

Es scheint der große Vorzug des schwedischen Schulgesetzes von 1962 zu sein, daß dort nicht mehr Schüler für festgelegte Schulwege ausgelesen werden, sondern daß ihnen die Freiheit gegeben wird, durch mehr und mehr sich differenzierende Zuwahl von Unterrichtsgegenständen zu einem für alle gemeinsamen Kern sich allmählich ihren eigenen Weg durch die Schule zu bahnen. So wird der Klassenunterricht nach und nach durch Kursunterricht ergänzt und gliedert sich schließlich in 9 verschiedene „Linien“ auf, die

im neunten Schuljahr, also erst sehr spät, den Anfang der institutionellen Differenzierung bilden. Wie auch immer man zu den Einzelheiten dieser schwedischen Lösung stehen mag, deren Organisationsschema ich hier nur andeuten kann, so wird man doch zugeben müssen, daß sie ein sehr elastisches Differenzierungssystem darstellt, das eine große Freiheit der Wahl garantiert und dem dennoch das feste Gerüst der für alle verbindlichen Ansprüche nicht fehlt.

Die Organisation des Bildungswesens kann der unendlichen Variabilität des Lebendigen niemals voll gerecht werden. Selbst wenn sie es könnte, dürfte sie es nicht, denn für die Schule ist das Gemeinsame und nicht das Besondere das erste Gesetz. Das hat Hegel und mit ihm vor allem Schleiermacher richtig gesehen. Doch hat Schleiermacher darüber nicht vergessen, daß in der Schule auch die Eigentümlichkeit ihr Recht hat, daß Gleichheit und Freiheit dialektisch verschränkt sind. Das demokratische und das liberale Prinzip müssen beide zur Geltung kommen, die Gestalt der Schule muß Festigkeit und Elastizität zugleich haben.

In diesem unaufhebbaren Spannungsverhältnis muß bei unserem deutschen Schulwesen die individuelle Freiheit eine stärkere Betonung als bisher erfahren, muß die starre Reglementierung und institutionelle Verhärtung durch beweglichere Formen der Differenzierung aufgelockert werden. Wenn die Tendenzen im amerikanischen Bildungswesen auf größere Festigkeit zielen, so müssen wir uns um größere Elastizität unseres Schulsystems bemühen, damit es leistungsfähiger und pädagogisch produktiver wird. Nur so kann es die längst fällige Anpassung an die veränderte Situation unserer Gesellschaft vollziehen.